

Enseñar a investigar, enseñar sobre investigación.

Galvalisi, Celia; Grasso, Mauricio.¹

Introducción

La discusión principal aludida en el escrito se centra en una tensión recurrente entre enseñar sobre investigación o enseñar a investigar, interpretada desde la didáctica de una pedagogía de la investigación. Sin dudas, la totalidad de aspectos contemplados bajo esa discusión no podrán ser desarrollados aquí. Por ello y por cierto, en la ponencia, no se discutirán los desafíos epistemológicos de las ciencias sociales en el contexto latinoamericano, aunque muchas de las problemáticas expuestas lo suponen. No obstante ello, se comprende que la misma podría complejizarse; en tiempos de emergencias de problemáticas y abordajes, pero no siendo ello el núcleo del presente texto.

En ese mismo sentido el tratamiento de la problemática se hace a partir del análisis documental de los programas de las materias (espacios curriculares) destinados a la enseñanza de la investigación y de las expresiones de los docentes que los dictaron. Los programas y espacios curriculares, están incluidos en los planes

¹ Profesores del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María, directores y co-directores de proyectos de investigación sobre la temática en la misma universidad. cgalvalisi@unvm.edu.ar mgrasso@unvm.edu.ar

de todas las carreras que ofrece el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM). Para ello abordar ello, se eligieron una serie de aspectos comprendidos en una dimensión curricular, pedagógico-didáctica y en una dimensión específica de la metodología de la investigación como campo disciplinar.

Comprendemos a la actividad científica como un proceso social, de relaciones entre los diferentes actores desde prácticas específicas. De allí que podemos reconocer que las mismas se realizan a través de diversas mediaciones, contextos y códigos específicos. Quizás uno de los desafíos más significativos, tanto para estudiantes como para docentes, sea el de apropiarse de esas secuencias intersubjetivas particulares, de deconstrucción, construcción, idas y vueltas de ese proceso (Vieytes, 2004). En ese sentido, la *pedagogía de la investigación*, comprende la actividad científica como forma dialógica, como actividad social y académica de enseñanza. La misma pone énfasis en la reflexión cognitiva y volitiva de todo el proceso, cuya base es el pensamiento epistémico-histórico y no un pensamiento teórico-abstracto (Vega Torres, 2013).

De esta forma busca trascender de la teoría a la práctica. "Busca potenciar en los investigadores el autoconocimiento, la autonomía, la correulación, la escucha crítica y activa, la transformación del entorno, la comprensión crítica de la realidad, la empatía y la perspectiva social" (Vega Torres, 2013: 163).

La metodología de la investigación como campo disciplinar dentro de la pedagogía de la investigación.

En escritos previos venimos sosteniendo, como lo hacen a esta altura varios autores, dos afirmaciones que quizás resulten frecuentes: "a investigar se aprende investigando" y que además es posible "enseñar a investigar *desde la comprensión del proceso de investigación*". Si uno lee esto puede sonar algo simpático pero sin embargo, comprende algunas complejidades propias o implícitas en la tarea. Más aún si tenemos en cuenta que la función principal de la Metodología de la

Investigación sería la de *aportar una capacitación para la reflexión crítica sobre los alcances de las teorías y comprobaciones empíricas* (Samaja, 2005).

Así los núcleos centrales de esta Metodología apuntan a identificar nociones que le permitan reconocer a estudiantes en formación los *procesos inferenciales implicados* en la formulación del problema y de hipótesis; la construcción de *códigos convencionales para interpretar hechos* (construcción de *matrices de datos* - unidades de análisis, variables, valores e indicadores-); la elección de *estrategias metodológicas de acuerdo a los objetos de estudio para avanzar en el descubrimiento y validación* de los nuevos conocimientos.

Como dice Forni, citado por Wainerman (2001):

Hacer conocer los puntos fuertes y débiles de un trabajo, sus encrucijadas y sus momentos creativos es también un aporte a la comunidad de investigadores. Por un lado, porque la narración del desarrollo de una investigación y sus procedimientos es una contribución no sólo a la confiabilidad, sino también a la validez de sus resultados; si como en nuestro caso, creemos que la ciencia social es un ejercicio de objetividad (...). Por otro lado, en el proceso de investigación la interacción entre conceptos y datos no suele seguir los caminos canónicos y es una experiencia que desde cada investigación se vive de manera irrepetible, pero que nosotros, junto a un creciente número de investigadores, creemos que es pasible de codificación en sus procedimientos (Wainerman, 2001: 38)

Así, la formación en investigación no puede ser entendida como un contenido puntual o como un manejo metodológico descontextualizado, sino como un contenido transversal a la formación, situado y particularizado con los problemas, marcos de referencias, técnicas y métodos propios de la disciplina. En síntesis, entendemos que una metodología de la investigación espera que el estudiante logre comprenderla como una disciplina cuyo objetivo es el *proceso cognitivo reflexivo* que favorece la coherencia en la toma de las decisiones para la producción de conocimiento científico.

Atendiendo a estos planteos, cabe resaltar nuevamente el principio "a investigar se aprende investigando", agregando ahora el rol fundamental que cumple el maestro, guía o investigador. Así lo expresan Mills, Bourdieu y Wacquant, y el biólogo Horacio Pontis, citados por Wainerman (2001: 21-22):

Únicamente mediante conversaciones en que pensadores experimentados intercambian información acerca de su manera real de trabajar puede comunicarse al estudiante novel un concepto útil del método y de la teoría". "Sin duda no hay otra manera de adquirir los principios fundamentales de una práctica –la práctica científica no es la excepción- que practicando al lado de una suerte de guía o entrenador que dé el ejemplo y corrija enunciado *en situación* los preceptos directamente aplicado a un caso *particular*. En ciencias sociales se enseñan los cursos de teoría sin los métodos de producción y viceversa. La enseñanza de teoría y de metodología disociadas es una aberración que fácilmente pueden llevar a formar teorizadores (...).

En coincidencia con el planteo de Rizo García (2012) se rescatan algunos de los elementos fundamentales sobre los que debería reflexionar una pedagogía de la investigación: la articulación entre teoría y práctica; la recuperación de las experiencias de los estudiantes en su contexto social cotidiano y en el desarrollo de su formación; el desarrollo en los estudiantes de la capacidad de hacerse preguntas sobre su entorno y desnaturalizarlo; la visualización de que no todo problema se puede transformar en objeto de investigación y la clarificación de lo que se quiere aportar con la investigación; la transferencia de los conocimientos adquiridos en la formación mediante el ejercicio de la investigación dentro y fuera del aula; la recuperación del trabajo en equipo y de que el conocimiento es una construcción colectiva y participativa; el propiciar que el estudiante se reconozca como sujeto pensante; entre otros.

Postulados de la pedagogía de la investigación. Clarificando posiciones para enseñar a investigar.

Atendiendo a lo postulado previamente exponemos antecedentes de investigaciones que han reflexionado sobre enseñanza de la investigación, ya que surgen algunos planteos que requieren ser explicitados como principios centrales de una pedagogía de la investigación, tales como:

No es lo mismo investigar que enseñar a investigar.

"Una cosa son las disposiciones, competencias y modos de pensamiento y acción que implica la práctica de la investigación social. Y otra cosa es la forma como facilitamos estas habilidades en el momento de la experiencia con estudiantes de licenciatura, ya sea en el aula o fuera de ésta". "No se trata de

pensar a la investigación desde la investigación, sino de pensarla desde nuestra labor pedagógica” (Rizo García, 2012: 21-22)

A investigar se aprende investigando.

Si nos posicionamos en una pedagogía de la investigación o lo que es lo mismo pensar a la enseñanza de las metodologías de la investigación desde la labor pedagógica como docentes, nos enfrenta al principio “a investigar se aprende investigando”. Esto tiene su origen en la aceptación de que la investigación no es un objeto estático sino un proceso en constante desarrollo, que al tiempo que busca respuestas abre a nuevos interrogantes. Como consecuencia, no puede enseñarse sino es por medio de la práctica. Es en la “praxis” en la que se da el contacto directo y el diálogo fecundo entre la teoría y la empíria.

En este sentido, si bien vale destacar la reflexión de Rizo García (2012) sobre dos propuestas acerca de la enseñanza: “o bien se enseña a investigar a partir de una formación teórica sobre métodos y técnicas de investigación; o bien, por el contrario se enseña a investigar investigando” (2012: 25); creemos oportuno divergir con esta autora en tanto que, si se presentan por separadas ambas propuestas si romperían con el principio a investigar se aprende investigando; pero si se utilizan complementariamente y en paralelo ambas perspectivas aportarían al aprendizaje de la enseñanza de la investigación. El principal problema emerge entonces cuando la enseñanza teórica está teñida de un instrumentalismo extremo a modo de “recetas metodológicas” versus una enseñanza reflexiva del proceso de investigación. Esto nos lleva a pensar en otro de los principios de esta pedagogía:

La separación de la enseñanza de los métodos del análisis de los procesos de investigación –prácticas de investigación-.

Es cierto que no es posible formar a un investigador sin que este posea conocimientos de las metodologías específicas. Sin embargo, no resulta tan claro que enseñar metodologías genere automáticamente la formación de investigadores (...). (Gugliano y Robertt, 2010: 64)

No se trata de transmitir contenidos teórico-conceptuales, sino prácticas y habilidades. Tampoco es posible enseñar de forma expositiva con la presentación teórica de los modelos. La enseñanza de la investigación implica la transmisión de actitudes, herramientas y habilidades para la práctica investigadora, y son aspectos que “solo se pueden enseñar desde la práctica (...). Esta orientación práctica no implica en ningún momento la

ausencia de contenidos teóricos, que son transmitidos mediante las lecturas de libros y estudios (...). (Díaz de Rada, 2012: 85-86)

La alternativa para atender a esta problemática se centra en atender al principio "enseñar a investigar investigando", Díaz de Rada (2012) nos ofrece todo un planteo de uso de metodologías activas de enseñanza como lo es el aprendizaje basado en Problemas (ABP).

También podemos mencionar los hallazgos de Ospina Rave y otros (2008) respecto a los problemas que observaron en las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje que se implementaban en el dictado de seminarios de investigación. A saber: el profesor organiza los contenidos a partir de una estructura formal procedimental, donde prima temáticas que hacen al diseño y desarrollo de una investigación; la investigación es vista como una técnica; las estrategias de enseñanza están centradas en clases magistrales, más ejercitaciones; no se abordan los temas de interés del alumno, se espera que posterior a la apropiación el alumno lo podrá aplicar; las lecturas propuestas no son aprovechadas por los alumnos, salvo para el cumplimiento de la tarea.

Estas autoras proponen estrategias problematizadoras, que partan de conocimientos previos, en pos del desarrollo del pensamiento crítico para el análisis de problemas y el trabajo autónomo.

La falta de socialización entre las prácticas de investigación llevadas adelante por los propios profesores-investigadores y los alumnos futuros investigadores.

Las investigaciones realizadas en las universidades suelen constituirse en verdaderas "zonas desconocidas", no accesibles en términos de "recetas" prácticas a los estudiantes. Esto suele deberse tanto por un posible cuestionamiento a la legitimidad de los científicos sociales (abrir sus investigaciones puede ser percibido como una apertura a la impugnación, entre otros aspectos, de sus procedimientos de obtención de la "prueba"), como a una formación académica que no visualiza en los productos del trabajo científico un objeto de examen de los alumnos. Paradójicamente este último aspecto coloca en cuestión dos pilares centrales de la construcción de la ciencia moderna: por un lado, el de que toda experiencia científica debe estar disponible a cualquier miembro de la comunidad, de forma de garantizar el cortejo de los resultados a los cuales se llegó; y, por otro, el de la comunicabilidad. (Gugliano y Robertt, 2010: 68)

La separación entre asignaturas dedicadas a las metodologías cualitativas y a las cuantitativas.

La vigencia de esta separación puede ser consecuencia de la identificación – existente hasta poco tiempo atrás- de lo cualitativo y lo cuantitativo como una contraposición de métodos y técnicas en términos que paradigmas que no conversan entre sí, esto es, entre los que existiría un alto grado de “inconmensurabilidad”, en una forma de razonamiento vinculada, pensamos de forma errónea, al modelo de análisis de ciencia de Khun.

No tenemos datos que comprueben el grado de persistencia de una división “paradigmática” entre metodologías cuantitativas y cualitativas, como ya existió antes y generó fuertes debates, por lo menos hasta bien entrados los años ochenta del siglo pasado (...). Tal separación acaba estimulando una enseñanza segmentada de la metodología en la cual los diferentes métodos y/o técnicas de investigación son presentados de forma abstracta, como cuerpos extraños y muchas veces con objetivos contrapuestos (por ejemplo, entre otros, el que sostiene que las técnicas cualitativas estarían orientadas al contexto de descubrimiento y las técnicas cuantitativas al contexto de justificación) de investigación social (...).

Tal vez pueda conjeturarse que las formas creadas (a pesar de las buenas intenciones) tengan su origen en la formación de los propios docentes, que especializados en algunas de las metodologías mantienen dificultades para exponer a los estudiantes las integraciones posibles de ser realizadas entre ellas. En el mejor de los casos los alumnos y alumnas más sobresalientes llegan a memorizar aspectos considerados relevantes de las metodologías, más acaban entendiendo de forma precaria las implicaciones de su utilización (Gugliano y Robertt, 2010: 66).

La metodología de la investigación no es una disciplina instrumental aunque su propia lógica reflexiva se valga de instrumentos.

El trabajo de Barriga y Henríquez (2004) hace referencia a la necesidad de pasar de una enseñanza de visión técnica, centrada en las reglas del procedimiento investigativo –cómo se hace una investigación- a la comprensión de la investigación como proceso reflexivo y creativo “artesanal”. Este trabajo, realiza varios aportes en torno a la transferencia de los conocimientos de metodología de investigación que realizarán los alumnos una vez titulados y que requiere ser tenido en cuenta en la formación. A saber, considera que los objetos de estudio pueden dividirse en propios y ajenos; los propios son los que el mismo investigador genera por sus inquietudes y los ajenos, son los objetos que requieren ser estudiados por otros, que surgen en el

campo laboral. Entonces, surgen preguntas como, ¿estamos formando a nuestros alumnos para que puedan ejercer su profesión como investigadores, considerando las formas de investigación propias de la profesión?, ¿qué tipo de profesional queremos formar?, ¿un técnico que domina un conjunto de herramientas para aplicar automáticamente o un “artesano” que enfrente los problemas, busque soluciones, reflexione sobre el quehacer científico?

La respuesta para estos autores reside en enseñar desde el pluralismo metodológico y epistemológico, superando la falsa dicotomía investigación cuantitativa Vs cualitativa, atendiendo a la diversidad y evitando “las modas”:

Sostenemos que el objetivo de la formación en metodologías no debe ser “cómo se hace la investigación, sino “cómo se ha hecho”. En otras palabras, lo que debemos transmitir no son reglas de procedimiento, sino más bien experiencias concretas (tanto nuestras en cuanto investigadores activos, como ajenas provenientes de publicaciones), destacando los problemas enfrentados, la forma en que fueron resueltos y por qué algunos no fueron resueltos. Este enfoque permite que el alumno reciba un conjunto de opciones sobre cómo se puede construir un objeto de estudio y, de esta forma, desarrollar sus propias posturas y construir sus propios conocimientos (Barriga y Henríquez, 2004: 128)

Diseño metodológico y resultados

A continuación se detallan las características del diseño del proyecto. El mismo puede describirse según el corte cualitativo descriptivo, como estudio de casos; cuyas unidades de análisis fueron los programas de materias de los espacios curriculares orientados a la formación para la investigación de los planes de estudio de las carreras de grado del IAP de Ciencias Sociales de la UNVM, dictados en los ciclos lectivos 2012-2013 y los docentes a cargo del dictado de esos espacios curriculares. La elección de los años se realizó de ex profeso, ya que hubo cambios en la conformación de cátedras debido a concursos docentes.

Se analizaron los programas de materias de las 8 carreras del Instituto Académico pedagógico de Ciencias Sociales que dictan uno o más espacios curriculares enfocados en la formación para investigar. En total 11 programas de 11 espacios curriculares dictados en los años 2012 y 2013 de las siguientes carreras: Licenciatura en Sociología, Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía, Licenciatura en Sociología, Licenciatura en Ciencia Política, Licenciatura en Desarrollo

Local-Regional, Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Licenciatura en Seguridad y Licenciatura en Trabajo Social.

Se entrevistaron a 11 docentes –profesores y auxiliares- a cargo de 11 espacios curriculares de 8 carreras del IAP de Ciencias Sociales. Algunos docentes se desempeñan en más de un espacio curricular y en diferentes carreras.

La *categoría de análisis* fue la enseñanza de la metodología de la investigación en el grado, desde una *dimensión curricular y pedagógico-didáctica* (articulación horizontal y vertical, objetivos de enseñanza, estrategias didácticas, relación teoría y práctica, investigación real e investigación escolarizada, entre otros indicadores) y desde una dimensión específica de *la metodología de la investigación como campo disciplinar* (condiciones institucionales, construcción del campo dentro de la UNVM, acercamiento de los estudiantes a la investigación, contenidos, entre otros indicadores).

ANÁLISIS DE PROGRAMAS DE MATERIAS

De los 11 espacios curriculares analizados, 7 se dictan bajo la modalidad cuatrimestral y solamente 4 lo realizan anualmente. Esto resalta una de las características vinculada con el tiempo dedicado a la formación en investigación. Si a ello le sumamos que en varias de las carreras los espacios curriculares destinados a tal fin son pocos, se puede afirmar en una primera interpretación: que el tiempo en la mayoría de las carreras, termina siendo escaso.

a) La articulación horizontal y vertical y la investigación como eje troncal de formación.

En todos los casos se manifestó en el documento escrito la articulación horizontal y vertical de contenidos entre diferentes espacios curriculares, ya sea específicos de investigación o complementarios como por ejemplo en el aporte al Trabajo Final de Grado (TFG). No obstante en aquellas carreras –Sociología y Desarrollo- donde hay más de un espacio curricular orientado a la investigación no se observa un trabajo explícito de articulación, sino más bien superposición de contenidos.

En tres planes de estudio –Sociología (2006), Trabajo Social (2009) y Desarrollo Local-Regional (1997) – se toma a la investigación como un eje central de la formación. En estos mismos planes de estudios modificados actualmente también han mantenido a la investigación como eje.

De todas las carreras de grado analizadas, es en el caso de la Licenciatura en Administración (plan año 2006) específicamente donde no tienen formación referida a investigación. Solamente cuentan con un espacio curricular denominado *Investigación Operativa*, pero la misma tiene una orientación hacia la resolución de problemas en el ámbito económico y roza algunos aspectos generales del proceso científico pero no está diseñada para ello.

A raíz de ello, se puede rescatar dos características: la primera de ellas es que si bien en el curriculum escrito se manifiesta la articulación en los contenidos, lo que se desprende del análisis es la superposición de contenidos. La otra particularidad, es que a pesar de que todas son licenciaturas y por lo tanto deberían tener a la investigación como eje troncal de formación, esto solo ocurre en tres de las ocho carreras.

b) Los objetivos de la enseñanza de la investigación

En lo siguiente presentamos algunos de los objetivos propuestos en los programas o espacios curriculares, para poder realizar una aproximación. Un punteo de los mismos señala que aluden a: generar instancias de aprendizajes sobre los avances en investigación en las ciencias sociales en América Latina; analizar los avances en investigaciones propias de la disciplina –solo dos casos, Comunicación y Sociología-; promover el aprendizaje de conceptos teóricos, paradigmas e instrumentos y técnicas; generar el aprendizaje de herramientas y procedimientos metodológicos; propiciar la reflexión en torno a momentos y fases de un diseño, proceso y proyecto de investigación; desarrollar capacidades para la elaboración de proyectos –todos los espacios curriculares- y para su ejecución –solo dos casos, Sociología y Desarrollo local-regional- y propiciar el trabajo grupal entre estudiantes.

Además se puede agregar que hay un escaso desarrollo del estudio de investigaciones propias del campo disciplinar; no se considera a la investigación como proceso cognitivo, explícito y deliberado, ni creativo. –salvo un solo caso- sino que más bien se habla de procedimientos; no se considera a la investigación como un procesos de desnaturalización social –solo un caso-, incluso en un caso el docente señala y delimitan los temas sobre los que se va a investigar; no se alude al rol de investigador –solo un caso-; si bien en algunos casos se habla de resolución de problemas en general no se aborda la enseñanza de esa manera sino más bien como desarrollos teóricos; de hecho ningún programa está armado siguiendo el formato de materia de resolución de problemas. Por lo que en líneas generales, se desprende del análisis, que más que “aprender a investigar” se aprende “sobre investigación”.

c) Enseñar metodologías de la investigación y/o enseñar metodologías de la investigación aplicada.

En todos los espacios curriculares analizados se trabaja bibliografía propia del campo de la metodología de la investigación –en general los manuales clásicos, no se observa la incorporación de autores de surgimiento reciente- y escasa referenciación a modelos y ejemplos propios de investigaciones de cada campo disciplinar. Se suele incorporar estos materiales como bibliografía complementaria. Incluso para carreras diferentes no se observa variación de autores cuando se trata del mismo docente a cargo. Esto puede interpretarse como que hay marcados indicadores sobre conocimientos por parte de los docentes sobre la enseñanza de la metodología tradicional pero no de la enseñanza de la metodología aplicada a cada campo disciplinar y sus particularidades.

d) Las estrategias pedagógico-didácticas para enseñar a investigar.

En los espacios curriculares analizados en general se utilizan: la lectura de materiales bibliográficos, la discusión en clase, la exposición docente, plenarios de seguimiento, seminarios intensivos de lectura de investigaciones, visitas a la biblioteca; la realización de prácticos en la mayoría de los casos de carácter teórico,

trabajos grupales de discusión y análisis de los temas y procesos, la elaboración del proyecto –todos- y su ejecución –solo dos casos-; la elaboración del proyecto desde la empíria –solo un caso-.

Se puede concluir que se usan diferentes y valederos recursos.

En algunos casos se habla de núcleos problemas, en otros de resolución de problemas, pero solo en un caso se hace explícito este tipo de recursos. Queda más bien en el ámbito del curriculum escrito. Así lo expresa el único espacio curricular que si busca desnaturalizar a los hechos sociales para su investigación:

“Construir una instancia inicial de práctica efectiva...promoviendo en el alumno la capacidad de observación de la realidad de su contexto más próximo para desarrollar tareas básicas de relevamiento y organización de lo informativo...desarrollar habilidades y destrezas para identificar problemas del conocimiento social y problemas sociales, reconocer como la investigación científica que se desarrolla en la sociología se despliega como una forma más compleja de la conceptualización de la realidad del sentido común, que sus procedimientos metodológicos intentan alcanzar resultados cognoscitivos más consistentes en la argumentación subjetiva...estimular que el alumno mantenga motivaciones por una observación perspicaz y reconozca que la aprehensión de las teorías sociales son recursos para la conceptualización de los problemas” (Programa de Taller de Investigación, Licenciatura en Sociología)

f) Investigación real vs investigación escolarizada

En general, el acercamiento a la *investigación real* no se realiza o no se muestra explícitamente en los documentos escritos. Si se dice, en alguno de los programas, que se analizan muchas investigaciones ya realizadas como un acercamiento a la disciplina; pero en la bibliografía no figuran estos materiales.

En algunos casos se realizan ateneos con investigadores –Sociología y Seguridad- , en otro caso se participa a los alumnos de jornadas o congresos de la disciplina –Desarrollo Local y Regional y Trabajo Social. En un caso se acerca a los estudiantes a formularios, convocatorias de investigación –Desarrollo local-regional-

De todo ello se puede inducir, que la experiencia y contactos del docente en investigación juegan un rol fundamental en este acercamiento, por lo que vuelve a aparecer que más que “enseñar a investigar” se “enseña sobre investigación”.

g) Teoría y práctica de investigación.

Podemos dividir este análisis en dos sentidos. Por un lado considerando el tipo de clases y por otro lado en cuanto a la ejecución real de la investigación.

En cuanto al *tipo de clases*, en tres espacios curriculares las clases son predominantemente teóricas con prácticos posteriores –Economía, Administración y Contador-. En el resto de los espacios curriculares se trabaja desde clases teórico-prácticas. Aunque luego los alumnos deban realizar trabajos prácticos evaluados. En estas clases teórico-prácticas se va desarrollando el contenido teórico al tiempo que se busca dar luz a los avances de cada proyecto de investigación que realiza el estudiante. Esto es sumamente positivo en tanto se busca evitar la escisión entre conceptos teóricos y búsqueda del dato en la empíria.

En cuanto a la *ejecución del proyecto*, solo se efectiviza en un espacio curricular anual; en el resto se llega solo hasta el diseño del proyecto, no su ejecución y en otro, desde la teoría a la empíria, método hipotético deductivo; se llega hasta la ejecución del proyecto.

El hecho de que en el resto de espacios curriculares no se ejecute la investigación resta al cumplimiento de esta relación, aun cuando se pueda decir que con el armado del proyecto hay un parcial acercamiento de la teoría a la empíria a través del diseño.

ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES.

a) Condiciones institucionales: conformación, formación y funcionamiento de equipos.

Al referirse a las *condiciones institucionales* que ofrece la UNVM para apoyar los espacios de formación en investigación, se puede dividir el análisis en varios aspectos.

Por un lado, la mayoría de los docentes entrevistados afirman que en cuanto a la dimensión económica y administrativa se cuenta con el incentivo y los recursos necesarios; que se ha ido acrecentando a través de los últimos años las becas para estudiantes, radicación de becarios CONICET, por la creación del Centro de Investigación y Transferencia, los aportes en movilidad docente y la cantidad de

equipos o grupos de investigación. Otro aspecto a destacar es el caso de la Sede Córdoba de la UNVM, en la que ya cuenta con varios proyectos y estudiantes incorporados.

Algunos docentes explicitan que aún resta la definición de líneas de investigación internas y la generación de una "cultura de la Investigación" en el ámbito de la UNVM, si bien pareciera que se ha iniciado ese camino. Por otro lado, respecto a la *organización de los equipos de investigación* la mayoría de los docentes hace mención a las deficiencias que observan en relación a su conformación y consolidación.

En cuanto a la *conformación* alertan del riesgo que se corre con agrupamientos forzados para armar grupos en torno a proyectos por el solo hecho de que están dadas las condiciones institucionales no por el verdadero motivo de investigar y producir conocimientos científicos.

En cuanto a la *consolidación* de los equipos de investigación señalan las dificultades en cuanto a tiempo y espacio para trabajar juntos ya que hay docentes que trabajan en una gran cantidad de espacios curriculares con compañeros diferentes y en diferentes sedes o pertenecen a dos proyectos. Lo cual el tiempo real dedicado a investigación disminuye considerablemente. Esta dificultad en la consolidación de equipos de investigación también se observa en la consolidación de los equipos de trabajos en el interior de los espacios curriculares.

Un tercer aspecto a analizar es la *formación y desempeño de los directores*. En relación a la *formación* las opiniones acentúan la fuerte formación disciplinar, no así para la investigación. Algunos indican que sería necesaria una formación específica, que cuente con el debido reconocimiento, en materia de investigación, por parte de los docentes y los integrantes de los equipos. A lo que suman la condición casi indispensable, de que quienes conforman mencionados equipos tengan vasta experiencia o se encuentren insertos en el área de la investigación, a los fines de ofrecer a los alumnos una formación que supere los límites de lo declarativo.

En cuanto al *desempeño*, algunos docentes hablan de "falta de seriedad" tanto en la conformación de los equipos como en el trabajo, ya que no es lo mismo "integrar que pertenecer" a un equipo de investigación, y menos aún "estar que

trabajar". Lo que garantiza un acercamiento pero no la sistematización y producción de conocimientos.

b) Acercamiento del estudiante a la investigación propia de la disciplina.

En general no se hace demasiada mención a la preocupación por diferenciar la enseñanza de la metodología de la investigación de la metodología de la investigación propia de la disciplina. Más bien se acentúa la preocupación por enseñar los paradigmas predominantes de un área y sus técnicas. Solo en el caso de Trabajo Social si hay una fuerte preocupación por el campo disciplinar.

c) Acercamiento de los estudiantes al universo de la investigación real en Ciencias

En general este acercamiento se visualiza en la realización en el marco del espacio curricular de ateneos, jornadas o reuniones con becarios, equipos de investigación, doctorandos egresados o que se desempeñan actualmente en la UNVM.

Por otro lado, algunos alertan de la diferencia entre la investigación real y la enseñanza de una investigación escolarizada.

Claro, la posibilidad de una ciencia abierta que implemente, humildemente en su condición de estudiantes, porque no dejamos de decir que no hacen ciencia en el aula sino que hacen alguna aproximación a una experiencia metodológica de abordar en forma investigativa una realidad social, ¿sí? Porque nadie hace investigación haciendo dos horas de clase y yendo una vez cada diez días o quince días al trabajo de campo. Y eso yo siempre, para bajar las expectativas cuando aparece la cuestión de las demandas en los barrios con la realidad social y la demanda de ellos, porque la verdad que son sus primeras experiencias. Y en ese sentido, por eso yo marcaba la diferencia respecto a esto que te decía: no es natural ni neutral decir que en esta última jornada no va nota, no se juega nada, ya todo está definido, en dos claves: en clave de ciencia abierta, acto público, pero en clave de romper un poquitito, muy poquitito el proceso de escolarización. Porque, digamos, metodología es una estrategia de abordaje, una primera experiencia investigativa escolarizada en una institución universitaria pública en tercer año que tiene 15 o 10 u 8 materias. Entonces, no nos olvidemos que ese camino está plagado de procesos de escolarización metodológica. (Entrevista 7)

Entonces creo y consideré siempre de que primer año debía servir, en ese caso en todo el taller, como un espacio que permita reconocer a los estudiantes sus posibilidades y limitaciones para un trabajo eminentemente intelectual. Y que -de alguna manera- sepan que el proceso de investigación les exige -de alguna manera- un reconocimiento de esas posibilidades y limitaciones, ¿no? Para mí ha sido eso siempre importante porque después reconocimientos de teorías o límites de los conocimientos habidos sobre los cuales puede investigar eso no lo puede hacer si no cuando termina la carrera, en realidad. Un estudiante no investiga, un estudiante se incorpora a un proceso y una práctica de cómo debe investigar. Uno investiga cuando tiene problemas de conocimiento y tiene problemas de conocimiento cuando hace una evaluación del estado de cosas, ya sea qué tipo de problemas hay en el mundo empírico sobre el cual necesito alguna respuesta y nadie la dio, o qué tipo de problemas teóricos hay que yo debo evaluarlos y discutirlos; ese tipo de capacidad de evaluación, de balance, las realiza únicamente una persona que ya ha terminado la carrera (Entrevista 3)

f) Estrategias didácticas.

Se pudieron observar diferentes y resaltables estrategias didácticas, principalmente las que se ponen en juego en las instancias de clases prácticas. Algunos espacios curriculares no dividen sus clases en teóricas y prácticas y cada clases es un dialogo entre la teoría y la práctica de investigación. Algunas estrategias se manifiestan desde una visión de enseñanza más inductivista y otras desde una visión deductivista.

Aunque en algunos casos se manifiesta un anquilosamiento en el uso de la misma estrategia que actualmente los auxiliares de los diferentes espacios curriculares comienzan a señalar.

... en el práctico, nosotros por ejemplo trabajamos tres ejemplos de entrada de investigaciones diferentes en el campo, una desde cada una las perspectivas de investigación, ¿no? Estándar, etnografía e investigación acción participante, hay una línea que resolver la identificación de los componentes y el diseño... por ejemplo lo que hice en el momento del cierre de prácticos... hacer un cuadro, de... no solo ir cerrando los aspectos que tienen que ver con la identificación de los componentes, del proyecto del diseño, las características que fueron asumiendo, las decisiones que tuvieron que tomar en cada momento en relación con las decisiones, bueno... el tipo de decisiones respecto a la estrategia metodológica que utilizaron por ejemplo en una de las investigaciones que es de la perspectiva estándar ven una estrategia metodológica combinada, en una etapa es cuanti y la otra es cuali y bueno... y además ven otra investigación con características etnográficas y otra de investigación acción, a lo que iba es que a veces... para ese

cierre yo continué el cuadro para hacer la vinculación de... de esas investigaciones y cada uno de sus momentos con las características de los paradigmas que han visto en el teórico... esto de enseñar metodología de la investigación, la verdad que no es fácil y bueno... no sé hay muchas discusiones no es nada nuevo lo que digo y no voy a ser la primera que cuente que es problemática la enseñanza, pero... que ese es otro tema... entonces es de que ellos tienen que presentar tres informes de avance de investigación, los estudiantes, y cada uno de esos informes de manera escrita y de manera, también una presentación oral que tiene una lógica, vos también ya lo sabes, totalmente diferente y es... y eso también refleja una instancia de aprendizaje importante si uno lo está pensando en el marco global de la carrera, pensando en darle herramientas para su Trabajo Final de Grado...(Entrevista 8)

...enseñar lo metodológico es más o menos complejo, lo teórico también puede ser transmisible, pero y la creatividad... eh... yo no le encuentro otra vuelta que no sea esta, por ahora, al menos por ahora y aprender de los mismos errores de los cuales uno ha tratado, en cierta forma de... a veces, a veces puede ser por la misma formación ¿no? de los colegas docentes ¿no? que por ahí hay, que se yo, docentes que son, en investigación que son brillantes, que quizás en el aula son bodrio y son muy inseguros y se resguardan en lo teórico y eso teórico les da un marco de seguridad, yo soy más arriesgado, si bien está planificado todo esto y yo sé más o menos hacia donde ir... y ... muchas veces dejo liberado a, digamos, lo que pueda surgir ahí y esas expectativas... entonces ahí es trabajo en grupo, dividir, dejar de hablar un poco y empezar a escuchar, que se yo, ceder el micrófono, por ahí es lo básico, este... lo que pasa es que no todas las clases pueden ser así, porque sino...entonces es como una especie de combinación entre esas cosas, por lo menos en el taller, que obviamente el taller tiene una lógica, tiene esa lógica ¿no es cierto? procedimental. Eh... y en la metodología es... trato de que al menos en la propuesta de los prácticos se pueda retomar esta idea, entonces se trabaja sobre fragmentos de textos, se trabaja y se discute sobre eso....porque hay muchos textos que están interesantes o... digamos también la articulación con el aula virtual, el aula virtual a mí me permite por ejemplo, este... colgar este... cosas que serían... en el aula me demorarían mucho tiempo, ¿está? ver una entrevista por ejemplo de una temática, que se yo, tengo dos referentes, por ejemplo de la metodología tengo dos entrevistas, dos videos de entrevistas cargados ahí (Entrevista 5)

Es que en un cuatrimestre se pueden ver contenidos pero no se internalizan las lógicas o no se llega del todo a internalizar lógicas, por ahí si la misma materia fuera anual en el tercer año, vos tenés tiempo de bajar el contenido formal metodológico de libro y de la mano de esto ir haciendo los procesos de una investigación, en un ejercicio de investigación, qué diera la capacidad de aunque sea haberlo hecho una sola vez y de internalizarlo, porque ¿a qué se llega? y a hacer un ante proyecto, estado del arte, plantear un objetivo, llegas a hacer un diseño, no queda más que en eso...de la mano de ese interés objetivar la subjetividad, para que quede claro de dónde viene ese interés, después de ahí empezar a darle forma, forma un poco más sistematizada, digamos, empezar a

buscar por una parte director y codirector que ahora con en esta posibilidad que tiene el TFG de incorporar más gente está bueno eh... después también empezar a eh... ¿Cómo se llama? Empezar a buscar, a hacer los estados del arte, de los recortes, las búsquedas empíricas yo les hago hacer entrevistas a informantes clave para que las usen... más que todo especialistas para que les tiren data específica y actores también, por ahí para que se pongan un poco en terreno ¿no? Para que le quede ese ejercicio de hacer una entrevista de corte académico y no de corte periodístico, justamente...pero la idea es que en aula, al principio los ejemplos los doy yo y cuando empiezan a trabajar con sus casos, la idea es que los ejemplos me los den ellos en el diálogo de los teóricos, siempre se plantea en el formato de diálogo y mi estrategia didáctica en metodología siempre es empezar rescatando saberes previos yo soy muy inductivista con eso por decirlo así, siempre, me siento y bueno, hoy vamos a ver problema, ¿qué es un problema? Yo siempre les digo un problema... el problema no es problema como dice el filósofo Arjona, digamos, es importante eso para que empiecen a comprender en realidad no se queden atados a disfunciones atológicas, si le ponemos un lenguaje más clínico más parssoniano también, sino que el problema es cosas que nosotros vemos, cosas que nosotros vemos de gente que capaz no tiene ningún problema, entonces... los otros días estábamos conversando, (Entrevista 4)

Las tres materias tienen el compromiso de trabajar en un proyecto que es común, tienen previsto que en forma grupal armen un proyecto de investigación y que en ese proyecto de investigación tengan el compromiso de hacer un trabajo de campo. Ese trabajo de campo se va viendo, se va acordando con ellos en función de cómo va siendo el proceso. Y bueno, allí tienen que ir entregando informes de avances y después el informe final es una instancia pública; lo que siempre les planteo es que la ciencia es un acto público, y en ese sentido es a puertas abiertas el último encuentro que tenemos con ellos que hacemos una jornada que a veces lo hacemos a veces en la hemeroteca, en algún salón de la universidad o también en el aula; y siempre les digo, y ellos se ríen; inviten a sus abuelos, tíos, novios, inviten a la gente del barrio, inviten a su profes, especialistas, porque la verdad en esa instancia el último encuentro no se define ninguna nota, porque eso nos abre un juego de romper un poquito con el proceso de escolarización. (Entrevista 7)

No, yo lo que hacía dado que era primer año, primer parte: organizaba los alumnos básicamente en tres grupos: el grupo de los estudiantes que venían del secundario en forma inmediata, el grupo de estudiantes que habían cursado en algún momento algún estudio universitario porque ya me ponía en una situación de tener gente que ya no eran de 18 años sino que eran más de 20, y las personas que nunca estudiaron, o sea que dejaron el secundario hace muchos años. Bueno, como un grupo de personas mayores de edad, un grupo de personas muy jóvenes y un grupo intermedio ¿por qué? porque cada uno de ellos tiene motivaciones y pensamientos totalmente distintos. A partir de eso cada grupo tenía que discutir cuáles eran las motivaciones por las cuales estaban en la carrera y seguidamente tenían que tratar de delimitar alguna problemática social fundamentalmente empírica que les interesara, que ellos pudieran observar, que

les interesara. No era «el hambre en el África» porque es absurdo ni tampoco un problema teórico sino fundamentalmente una cuestión empírica. Bueno, a partir de esa discusión se generaban grupos, grupos que compartían motivaciones por un tema, por otro tema, desde las situaciones más inverosímiles hasta las situaciones de...qué se yo... problemas... caracterizar cómo funcionan los geriátricos hasta cómo funciona un centro de contención de drogadictos. O sea, cosas que en la vida ellos veían, escuchaban y que se permitían...Entonces la tarea que ellos tenían que hacer era semanalmente presentar un informe de lo que ellos observaban en esos lugares, tenían que arbitrar medios para llegar al lugar, conocer, vincularse, organizarse y hacer las primeras entrevistas para saber de qué se trataba. A partir de ello venían al aula y cada grupo tenía que exponer y en esa exposición tenían que responder a las demandas que les hacían los otros grupos y obviamente las que yo les planteaba. Entonces ellos mismos empezaban a reconocer sus posibilidades y limitaciones y ahí yo les daba la indicación de cómo debían seguir haciendo la observación, con qué pautas, con qué preguntas, etc. que estaban consensuadas sobre la dificultad y así progresivamente se iba avanzando en observaciones cada vez más sistematizadas que después planteaban algún problema de investigación. O sea, vos para poder investigar tenés que tener un conocimiento de situación, un estudiante no tiene ese conocimiento de situación entonces lo pones en un marco de posibilidades para que conozca la situación y desde allí él comience a plantearse la posibilidad de un problema. Entonces así terminaban el curso, como mínimo, formulando con mayor precisión un problema de investigación sin recursos bibliográficos. Y en el mejor de los casos diseñando un proyecto con determinadas pautas que se les sugería. Ése era el trabajo intenso que tenían. (Entrevista 3)

Pizarrón...y pizarrón. No uso Power Point. Utilizo mucho la modalidad de taller porque todos los contenidos que se discuten en términos conceptuales siempre están vinculados con su objeto de trabajo. Entonces si vamos a discutir el nivel epistemológico lo discutimos en relación al objeto que ellos están pensando y es de su interés, o la situación problemática que es de su interés. Entonces, si vamos a discutir luego las técnicas o el diseño de investigación o el método, siempre es en relación a su objeto de interés. A alguien le puede interesar, qué se yo, los centros vecinales...porque la interpelación al investigador o viene del mundo empírico o viene del mundo teórico; muchos estudiantes vienen con preocupaciones teóricas, entonces el trabajo didáctico es llevarlos a la reflexión del vínculo entre su interés teórico y el mundo empírico. Y a veces es al revés, el estudiante tiene una experiencia en un centro vecinal que lo interpela y el trazado de su camino es intentar vincular esa experiencia concreta, empírica, con el mundo conceptual que nos permite comprenderla o algún marco conceptual que nos permita darle sentido. (Entrevista 10)

g) Relación dialéctica entre teoría y práctica de la investigación.

En general se hace alusión a la importancia del vínculo entre teoría y práctica. En ese sentido la práctica en investigación es entendida en dos momentos: uno, durante el diseño del proyecto y otro, durante la ejecución.

En este último sentido, donde podríamos sostener se materializa el proyecto solo es llevado adelante por un espacio curricular de los 11 analizados; lo cual deja entrever que hay mucho tiempo dedicado al diseño y escaso tiempo dedicado a la ejecución. Quizás, una de las razones es que el 63.63 % de los espacios curriculares tienen una modalidad de cursado cuatrimestral.

Consideraciones finales

En suma, los avances y resultados obtenidos nos muestran la necesidad de seguir profundizando en la temática, en especial sobre las *concepciones acerca de la enseñanza de la investigación* presente en las palabras de los docentes y manifiesta en las prácticas concretadas y propiciadas en el ámbito del aula.

Así mismo, hemos observado, en líneas generales y en nuestro país² que la mayoría de la literatura referida al tema se centra en los problemas de los estudiantes a la hora de aprender a investigar y no tanto en el trabajo o prácticas docentes; lo cual se constituye en nuestro centro de interés.

En fin, asumimos que la educación superior busca preparar a los estudiantes universitarios –en este trabajo de grado- no solo como productores de conocimiento científico sino como receptores críticos de otras producciones. En otras palabras formar para la investigación debe intentar capacitar a los estudiantes para: generar conocimiento científico, al mismo tiempo que poder interpretarlo en el campo profesional; resolver problemas con apoyo en las investigaciones; realizar diagnósticos de la realidad; analizar e interpretar datos profesionales y escribir informes técnico científicos y proyecto de mejoras e intervención.

² Cuenta de ello lo observamos en el I Congreso de investigación Cualitativa en Ciencias Sociales realizado por la Universidad Siglo XXI en Córdoba, Argentina en. Octubre de 2014, en el cual dentro de unos 200 trabajos presentados solo dos se referían a la temática.

En este camino los docentes cumplimos un rol fundamental y ocurre que muchas veces el oficio de docente-investigador se cristaliza y reproduce, produciendo un estancamiento que llega a naturalizarse. Tal como lo expresa Ardían Scribano³ “Las naturalizaciones de nuestros alumnos son en parte nuestras naturalizaciones, por lo que creamos una lógica practica que construye esquemas mentales, dispositivos clasificatorios y mecanismos que sirven de `accounts` de posiciones escolásticas (Scribano, 2005: 239) ⁴.”

O bien como lo destaca además Raúl Rodríguez⁵, en referencia a una característica predominante en las universidades argentinas:

(...) “Predomina la ausencia de instancias donde los estudiantes tengan que enfrentar situaciones reflexivas y/o plantear problemas teóricos o prácticos, para, a partir de estos, acuñar sus respuestas de un modo creativo haciendo uso de recursos teóricos obtenidos por medio de indagaciones bibliográficas analíticas, críticas, reflexivas (...) las materias del sistema universitario argentino no están planteadas en torno a la resolución de problemas sino, más bien, como una organización sistematizada de información que el estudiante debe asimilar, muchas veces, sin comprender la razón de ser de esa información como tampoco del porqué de la mención (o no mención) de unos u otros teóricos” (Rodríguez en Galvalisi, 2016: 3)

Los resultados hasta aquí analizados, nos señalan que la enseñanza de la investigación en el ámbito de la educación superior requiere de una profunda reflexión para precisamente no caer en la naturalización de ciertas prácticas; como por ejemplo: propiciar una investigación escolarizada y un alejamiento de la investigación real de la disciplina; enseñar pasos, procedimientos, paradigmas e instrumentos en detrimento de enseñar a reflexionar sobre el proceso metodológico; planificar en el curriculum oficial para cubrir los aspectos esperados pero no ejecutarlo en el curriculum real; escasa articulación entre espacios curriculares dedicados a la investigación; espacios curriculares con escasa carga horaria para la enseñanza de la investigación; mayor peso de la enseñanza puesto en la distinción paradigmática a nivel teórico que a su aprendizaje en la realidad; fragmentación de

³ Quien fue docente en la UNVM en el área de la formación para la investigación.

⁴ Scribano, Adrian. 2005. La metafísica de la presencia: obstáculos académicos en la enseñanza de la metodología de la investigación. Cinta Moebio 24. Pp. 239-245. Extraído el 14 de Octubre de 2015, de <http://www.moebio.uchile.cl/24/scribano.htm/>

⁵ Fue docente en la UNVM en el área de formación epistemológica y de la investigación.

los objetos de estudio en pos de sostener la predominancia paradigmática; disputa entre enseñar metodologías de investigación y enseñar metodologías de investigación aplicada; a investigar se aprende investigando pero hay escasas ejecuciones de los proyectos y una fuerte tendencia a la enseñanza centrada en el diseño; la separación de la enseñanza de los métodos del análisis de los procesos de investigación; la falta de socialización entre docentes/estudiantes/expertos/novatos; la diversidad de estrategias de enseñanza, aunque predomina la enseñanza hipotético-deductiva por sobre la enseñanza inductiva y analógica; entre los más importantes.

Aun así, se observa actualmente entre los docentes del IAP de Ciencias Sociales a cargo de los espacios curriculares para la enseñanza de la investigación un notable momento de reflexión sobre sus prácticas, generado principalmente por el recambio de cátedras y por la reformulación de planes de estudio.

Hay una fuerte presencia de huellas dejadas por las trayectorias de ciertos docentes que se conformaron en su momento como pilares iniciales de la UNVM en el ámbito de la investigación. Son estas historiografías de investigación las que señalan un camino inicial y un camino actual en plena reorganización. Situación en principio alentadora.

A partir, de estos resultados y de los intercambios generados, se origina desde mediados de este año, un nuevo proyecto de investigación, cuyo interrogante central expresa: ¿Es la enseñanza de la investigación en ciencias sociales una enseñanza sobre investigación real aplicada o una enseñanza sobre investigación escolarizada? Y al mismo tiempo un nuevo objetivo: Conocer la concepción sobre la enseñanza de la investigación en la formación actual de las carreras de grado del IAP de Ciencias Sociales de la UNVM en el marco de la pedagogía de la investigación.

Bibliografía

- Barriga, Omar y Henríquez, G. 2004. Artesanía y técnica en la enseñanza de la metodología de la investigación social. *Cinta Moebio* 20: 126-131. Extraído el 18 de Noviembre de 2013, de [Http://www.moebio.uchile.cl/20/barriga.htm/](http://www.moebio.uchile.cl/20/barriga.htm/)
- Díaz de Rada, Vidal. 2012. Desarrollos innovativos en la asignatura Métodos y técnicas de investigación social: el caso de los estudios de sociología aplicada

- en la Universidad Pública de Navarra. *Innovar*, 22 (45): 83-95. Universidad Pública de Navarra. España.
- Fernández, Isabel, Daniel Gil y Jaime Carrascosa. Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza. En *Enseñanza de las Ciencias*, 2002, 20 (3) 477-488.
- Galvalisi, Celia. 2016. *Características y abordaje de los procesos de escritura de géneros académicos. Manual de consulta para la redacción de textos académicos*. EDUVIM. Universidad Nacional de Villa María. Argentina.
- Gil Pérez, Daniel. La metodología científica y la enseñanza de las ciencias. Unas relaciones controvertidas. En *Enseñanza de las Ciencias*, 1986, 4 (2): 111-121.
- Gugliano, A. y Robertt, P. 2010. La enseñanza de las metodologías en las ciencias sociales en Brasil. *Cinta Moebio* 38: 61-71. Extraído el 18 de Noviembre de 2013, de <http://www.moebio.uchile.cl/20/barriga.htm/>
- Kuhn, Thomas. 1993. *La tensión esencial*. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia. Fondo de Cultura Económica. Madrid. España: 248-341.
- Lazcano Peña, D. Formación de investigadores; análisis de la enseñanza de metodologías y técnicas de investigación en facultades de comunicación en España. *Actas del 2º Congreso Nacional sobre metodologías de la investigación en Comunicación*. Segovia, 2 y 3 de Mayo de 2013.
- Ley de Educación Superior Nº 24521/95.
- Ospina Rave, B; Aristizábal Botero, C. y Toro Ocampo, J. 2008. El seminario de investigación y su relación con las diferentes metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje. *Investigación y educación en Enfermería*, Vol. XXVI, Nº 2, Suplemento, Septiembre de 2008. Universidad de Antioquía. Medellín.
- Porlán, R. y Martín del Pozo, R. Spanish Teachers' Epistemological and Scientific Conceptions: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education* 2002, 25 (2 y 3): 151-169.
- Porlán, R. y Martín del Pozo, R. The conceptions of in-service and prospective primary school teacher about the teaching and learning of science. *Journal of Science Teacher Education*, 2004; 15 (1): 39-62.
- Porlán, R. y otros. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias* 1997, 15 (2): 155-171.
- Rizo García, M. 2012. Enseñar a investigar investigando. Experiencias de investigación en comunicación y cultura de la Universidad Autónoma de la ciudad de México. Extraído el 27 de Noviembre de 2013 de <http://test-departamento.pucp.edu.pe/comunicaciones/images/documentos/cap01-mrizo.pdf>
- Ruiz, C.; Consuelo Da Silva, Rafael Porlán y Vicente Mellado. Construcción de mapas cognitivos a partir del cuestionario INPECIP. Aplicación al estudio de la

- evolución de las concepciones de una profesora de secundarias entre 1993 y 2002. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2005, Vol. 4 N° 1.
- Samaja, Juan. 2005. *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Eudeba. Buenos Aires. Argentina.
- Scribano, Adrian. 2005. La metafísica de la presencia: obstáculos académicos en la enseñanza de la metodología de la investigación. *Cinta Moebio* 24. Pp. 239-245. Extraído el 14 de Octubre de 2015, de <http://www.moebio.uchile.cl/24/scribano.htm/>
- Scribano, A; C. Gandía y G. Magallanes. 2006. La enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales. *Ciencias Sociales online*, marzo 2006, Vol. III, N° 1. Universidad de Viña del Mar. Chile.
- Vega Torres, Daniel. 2013. Pedagogía de la investigación: problematización de la enseñanza-aprendizaje. Documento de reflexión. *Educación y Territorio*. Vol. 4. N° 1. Enero a Junio de 2013. Extraído de www.revistasjdc.com/main/index.php/reYTE/article/download/243/235 el 14 de Octubre de 2015.
- Vieytes Ruth. 2004. *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires, Edit. De las Ciencias,
- Wainerman, C y Sautu, Ruth. 2001. *La trastienda de la investigación*. Tercera edición ampliada. Ed. Lumiere. Buenos Aires.